

De volta ao futuro da língua portuguesa.

Atas do X^o UO GNR/ Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa

Simpósio 10 - Entre a linguística e a didática: a formação do professor de português e o conhecimento linguístico, 2701-2718

ISBN 978-88-8305-127-2

DOI 10.1285/i9788883051272p2701

<http://siba-ese.unisalento.it>, © 2017 Università del Salento

ANÁLISE LINGÜÍSTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM DISCURSO SOBRE A DICOTOMIA TEORIA E PRÁTICA¹

Maria de Lourdes Rossi REMENCHE²
Nívea ROHLING³

RESUMO

Este artigo tematiza a análise de produções discursivas de licenciandos de um curso de Letras Português-Inglês, em uma universidade pública do sul do Brasil, produzidas em resposta a um instrumento de pesquisa, respondido por 18 sujeitos no contexto de experiências didático-pedagógicas na disciplina de Estágio Supervisionado. Nesse espaço interacional e formativo, a análise linguística foi tomada como uma prática de reflexão a respeito dos recursos discursivo-textual-linguístico, tanto em relação à compreensão e produção de textos orais e escritos. A fundamentação teórico-metodológica se insere nos estudos teóricos que iniciaram, no Brasil, a reflexão sobre análise linguística e ensino na década de 1980 (Gerald, 1984, 1997; Franchi, 1991), na concepção de análise linguística postulada na década de 1940 por Mikhail Bakhtin (Bakhtin, 2013) e também nas recentes pesquisas brasileiras sobre a temática (Mendonça, 2006; Reinaldo e Bezerra, 2013; Rodrigues, 2014). Nos enunciados analisados, destacou-se o discurso da dicotomia entre *teoria e prática* no tocante à elaboração didática da análise linguística. Foi observado ainda *um sentimento de despreparo* para docência que perpassa sobretudo a prática de análise linguística.

PALAVRAS-CHAVE: Formação inicial de professor; Análise linguística; Teoria e prática.

Introdução

Na esfera escolar, tradicionalmente, ensinar português é sinônimo de ensinar gramática. Entretanto, o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa (doravante LP) na escola vem, desde a década de 1980, sofrendo acentuadas mudanças no que diz respeito

1 Este texto é resultado das ações de pesquisa do Grupo de Pesquisa em Linguística Aplicada – GRUPLA – da Universidade Tecnológica Federal do Paraná/Câmpus Curitiba - PR.

2 UTFPR/Câmpus Curitiba - Departamento Acadêmico de Linguagem e Comunicação (DALIC). Doutora em Linguística pela Universidade de São Paulo/USP. E-mail: mremenche@utfpr.edu.br.

3 UTFPR/Câmpus Curitiba - Departamento Acadêmico de Linguagem e Comunicação (DALIC). Docente do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens (PPGEL). Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: niveajoi@yahoo.com.br.

aos objetivos e conteúdos de ensino-aprendizagem da disciplina. Nessa mesma década, os estudos linguísticos já sinalizavam novos direcionamentos para os processos de ensino-aprendizagem de língua materna, sobretudo, ao ensino de gramática, que passou a ser ressignificado sob a perspectiva do trabalho com a *análise linguística* (doravante AL). Não se trata apenas, como salienta Geraldi (1984), de uma mudança terminológica, mas antes de tudo de uma nova forma de compreender o trabalho com a língua em sala de aula, tendo como base uma noção de língua como atividade e como interação entre sujeitos culturalmente situados.

Embora as pesquisas acadêmicas apontem tais mudanças no ensino de LP há cerca de 30 anos⁴, sabemos que elas não são assimiladas⁵ no espaço escolar de modo tão rápido e de forma especular, tendo em vista tratar-se de discursos que permeiam a pesquisa acadêmica em intersecção com a prática docente na escola. Nesse contexto, o professor, que é o sujeito que delimita/agencia os conteúdos de ensino e aprendizagem em sala de aula, orienta sua prática docente a partir de diversos discursos: o da formação inicial e continuada; o dos autores de livro didático; o dos documentos oficiais de ensino e das políticas públicas para educação. Sobre essa questão, retomamos Tardif (2002:262-269) ao ponderar que os saberes profissionais de professor são variados *e heterogêneos* e incluem: a cultura pessoal, assentada na sua história de vida e de sua cultura escolar anterior (ele se apoia também em certos saberes disciplinares advindos da universidade); os conhecimentos didáticos oriundos da formação continuada; os conhecimentos veiculados pelos programas, guias e manuais escolares; seu próprio saber, ligado à experiência de trabalho na relação com seus pares de profissão.

Assim, é possível refletir que, apesar de toda a empreitada de pesquisa e formação de professor no que diz respeito ao trabalho com a língua de forma situada e reflexiva, hoje, no trabalho docente, a articulação entre a leitura, a produção textual e a análise linguística ainda é um desafio. Segundo Reinaldo e Bezerra (2013:33), a prática de AL foi instituída pelos documentos oficiais como um dos eixos norteadores do ensino de língua portuguesa, entretanto, não tem sido abordado na mesma proporção em que o são os demais eixos (leitura e escrita). Nessa mesma linha, Rodrigues (2014:78) evidencia a complexidade desse objeto de ensino-aprendizagem [AL], tendo em vista

4 O livro “O texto na sala de aula”, organizado em 1984 por João Wanderley Geraldi, é considerado um marco nessa perspectiva teórica.

5 ‘Assimilação’ neste texto é compreendida tal como propõem Morson e Emerson (2008:235), sendo um termo geral para designar os processos mediante os quais o discurso dos outros vem a desempenhar um papel no nosso próprio discurso interior. Nesse sentido, *assimilação* implica *acentuar a palavra*.

que, na sua *elaboração didática*⁶, o professor precisa agenciar diferentes conhecimentos: conhecimento teórico sobre os estudos linguísticos; a prática social de uso da língua, isso porque os fatos da língua se materializam nos gêneros discursivos; os conhecimentos especializados para modalizar o conhecimento científico; e o uso social de modo que possa ser trabalhado na escola.

A AL, nesse contexto teórico-aplicado, constitui-se em um aspecto importante a ser abordado tanto na formação inicial como na formação continuada de professor de LP. Diante dessa problematização, este artigo apresenta uma análise de produções discursivas geradas na disciplina de Estágio Supervisionado de LP, em um curso de Letras-Português-Inglês de uma universidade pública do sul do Brasil, que remete ao trabalho com a análise linguística na formação inicial de professor.

Inicialmente, delineamos o quadro teórico a partir da noção de AL desenvolvida nos estudos da linguagem. Em seguida, apresentamos as regularidades encontradas no processo de análise dos dados.

1. A noção de AL no contexto de ensino-aprendizagem de língua materna

O termo *Análise Linguística*, cunhado por Geraldí (1984), constituiu-se a partir de uma concepção reflexiva sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua, visando ao tratamento escolar de fenômenos discursivos, textuais e gramaticais. Para isso, Geraldí, na década de 1980, propôs uma reorientação para o ensino de LP a partir de uma abordagem da leitura e da escrita de textos como práticas processuais significativas socialmente e integradas, e na análise dos problemas observados na produção textual dos alunos, que são tomados como ponto de partida para a prática de AL. Contudo, ressaltamos que, na época da publicação do texto “Unidades básicas do ensino de português” (1984), ainda não se estava discutindo a teoria de gêneros discursivos na esfera escolar, por isso o texto está centrado nas tipologias/taxionomias escolares, pois era o conhecimento que se tinha na época. Contemporaneamente os textos curtos, nas aulas de leitura, não são mais considerados tão somente como

6 Segundo Rodrigues (2009), a concepção de elaboração didática se refere a uma didática praxiológica em que a construção do conhecimento é vista como processo e é resultado da opção por uma metodologia que considera a participação do professor e do aluno no processo didático.

elementos para a alimentação temática das aulas de produção textual. Na prática de leitura, articula-se a prática de AL e não somente a partir da produção dos alunos.

Tal abordagem implica refletir sobre a estrutura da língua bem como sobre seu funcionamento no interior das práticas sociodiscursivas, contribuindo para a ampliação do domínio de atividades de fala, escuta, leitura e escrita. Na mesma linha, Reinaldo e Bezerra (20013:16) concebem a AL como reflexão sobre recursos linguístico-textual-enunciativos, tanto em relação à compreensão e produção de textos orais e escritos, quanto em relação à descrição do sistema da língua. Para Mendonça (2006), a AL possibilita a reflexão consciente sobre fenômenos gramaticais e textual-discursivos que atravessam os usos linguísticos, tanto em situações de leitura/escuta, quanto em produções de texto ou reflexões sobre os usos da língua.

Apesar dessa ampliação conceitual, o trabalho com AL não exclui a gramática de sala de aula, visto que não há usos linguísticos ou mesmo reflexão sobre a língua sem que se lance mão de uma gramática. Nessa perspectiva Geraldi (1997:74) esclarece que

O uso da expressão ‘análise linguística’ não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre as questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados [...]; organização e inclusão de informações etc.

Mendonça (2006) argumenta que a AL abrange, entre vários aspectos, os estudos gramaticais, porém em um paradigma diferente, visto que os objetivos pretendidos são outros. Desse modo, a AL envolve não só princípios e fundamentos do funcionamento da língua, mas também contribui para a sistematização de descobertas sobre os usos reais da língua.

Entretanto, no contexto escolar, para que essa perspectiva se efetive faz-se necessário realizar atividades que possibilitem essa reflexão de modo a integrar atividades de linguagem e o pensar sobre elas, ou seja, refletir sobre elementos e fenômenos linguísticos e sobre estratégias discursivas, com foco na produção de sentido e nos usos da língua. Por tudo isso, a AL é parte das práticas de letramento escolar, consistindo numa reflexão explícita e sistemática sobre a constituição e o funcionamento da linguagem nas dimensões sistêmica, textual, discursiva e também normativa, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura/escuta, de produção de textos orais e escritos e de análise e sistematização dos fenômenos linguísticos (Mendonça, 2006).

Nessa concepção, as práticas e atividades desenvolvidas em sala de aula precisam explorar a reflexão voltada para a produção de sentidos e/ou para a compreensão mais ampla dos usos e do sistema linguístico, a fim de contribuir para a formação de sujeitos leitores-produtores de gêneros diversos, aptos a participarem dos mais variados *eventos de letramento*⁷ de forma cidadã e crítica. Em outras palavras, a AL se constitui em instrumental potencializador para as práticas de leitura e de produção de texto (escrita e oral), visto que contribui para a análise do funcionamento da língua e o uso das diversas variantes linguísticas que circulam socialmente.

Para que isso ocorra as atividades propostas na disciplina precisam ir além da exploração de aspectos de metalinguagem, explorando saberes linguísticos vinculados ao uso da linguagem e leitura/produção dos gêneros discursivos. Nesse sentido, os PCN de Língua Portuguesa (1998) já privilegiaram a dimensão interacional e discursiva da língua, estabelecendo que os conteúdos da área precisam se articular em torno de dois grandes eixos: o uso da língua oral e escrita e a reflexão acerca desses usos.

Ainda que a reflexão seja constitutiva da atividade discursiva, no espaço escolar reveste-se de maior importância, pois é na prática de reflexão sobre a língua e a linguagem que pode se dar a construção de instrumentos que permitirão ao sujeito o desenvolvimento da competência discursiva para falar, escutar, ler e escrever nas diversas situações de interação. (Brasil, 1998:34)

Para fazer esse trabalho articulado entre as práticas languageiras, o professor precisa lançar mão de uma série de atividades recursivas e interdependentes a fim de desenvolver as capacidades meta e epilinguísticas.

Geraldi (2002:63) argumenta que

Todas essas considerações mostram a necessidade de transformar a sala de aula em um tempo de reflexão sobre o já-conhecido para aprender o desconhecido e produzir o novo. É por isso que atividades de reflexão sobre a linguagem (atividades epilinguísticas) são mais fundamentais do que aplicação a fenômenos sequer compreendidos de uma metalinguagem de análise construída pela reflexão de outros. Aquele que aprendeu a refletir sobre a linguagem é capaz de compreender uma gramática – que nada mais é do que o resultado de uma (longa) reflexão sobre a língua; aquele que nunca refletiu sobre a linguagem pode decorar uma gramática, mas jamais compreenderá seu sentido.

⁷ Nesse texto, *evento de letramento* é entendido tal como definido por Heath (1982:93): “qualquer situação em que um fragmento de escrita integra a natureza das interações dos participantes e seus processos interpretativos”.

Partindo da experiência concreta de leitura e de produção de textos orais e escritos, o trabalho com a AL exige, portanto, por parte dos licenciandos/professores, uma postura reflexiva, que se dá não só no diálogo entre as possibilidades de interpretação de um texto e as marcas gramaticais de organização, coesão e coerência, mas também relacione-se às escolhas nos vários níveis. É um trabalho que contribui para que os estudantes se apropriem não só de conhecimentos declarativos e conceituais, como também de procedimentos e de saberes emancipatórios para que possam interagir em diferentes situações sociais.

Franchi (1991), nessa perspectiva, argumenta que

Interessa pouco descobrir a melhor definição de substantivo ou de sujeito ou do que quer que seja. [...] Mas interessa, e muito, levar os alunos a operar sobre a própria linguagem, rever e transformar seus textos, perceber nesse trabalho a riqueza das formas linguísticas disponíveis para suas mais diversas opções. (Franchi, 1991:20)

Assim, a proposição de atividades de ensino-aprendizagem com abordagem epilinguística favorece a reflexão sobre a língua, de modo que os estudantes possam qualificar a leitura e a produção de seus textos.

A relação entre AL e produção de textos no ensino-aprendizagem de língua também foi discutida por Bakhtin, na década de 1940, na Rússia. Em recente publicação, no Brasil⁸, mais precisamente no artigo intitulado “Questões de estilística no ensino da língua”, Bakhtin propõe uma sistematização para o trabalho com AL em uma turma de 7ª série. Nesse texto, Bakhtin se mostra um professor atento aos aspectos do ensino de língua, tendo em vista que propõe um conjunto de atividades articuladas centrado na análise estilística de um uso linguístico particular (o período composto por subordinação).

O objetivo era explicar melhor o papel da estilística nas aulas de língua, uma vez que “as formas gramaticais não podem ser estudadas sem que se leve em conta seu significado estilístico. Quando isolada dos aspectos semânticos e estilísticos da língua, a gramática inevitavelmente degenera em escolasticismo”. Esse caminho metodológico apresentado pelo autor – estudo da estilística – seria o que chamamos hoje de análise epilinguística, que focaliza os usos linguísticos bem como uma reflexão sobre as escolhas linguísticas dos falantes com enfoque na produção de sentidos.

⁸ O artigo foi traduzido recentemente do russo para o português por Sheila Grillo e Ekaterina V. Américo.

A partir de análise de textos produzidos por seus alunos, Bakhtin verificou que esses estudantes conheciam as regras sobre o uso do período sem conjunções em textos alheios, mas “não sabiam em absoluto utilizar essa forma em seus próprios textos, não sabiam utilizá-la de modo *criativo*. Isso aconteceu porque o significado estilístico dessa forma maravilhosa não foi devidamente abordado na 7ª série.” (2013:29, grifo do autor).

A partir de reflexões sobre a própria prática docente, Bakhtin mostra que os fatos da língua são ensináveis de forma organizada e sistematizada. Como dito antes, o fenômeno abordado por Bakhtin em sua turma era o caso da subordinação com conjunção e usa o seguinte exemplo retirado de um texto literário (Puchkin): 1. Triste estou: o amigo comigo não está.; 2. Triste estou, porque o meu amigo não está comigo.

A fim de tratar do uso estilístico da conjunção e a perda da expressividade que tal uso produz no enunciado, Bakhtin articulou o processo de ensino e aprendizagem a partir de ações sistematizadas que buscaram: 1. Mostrar o período em estudo (sem conjunção), transformando-o em período composto com a conjunção ‘porque’; 2. Questionar os alunos acerca da diferença estilística entre as duas orações; 3. Analisar a gradual perda de expressividade na frase alterada; 4. Analisar a influência da mudança em todo o contexto – como a ordem das palavras influenciam os sentidos; 5. Levar os alunos a construírem suas próprias conclusões a partir da análise. (Bakhtin, 2013).

Após essa análise linguística mais refinada e sistemática junto aos estudantes, Bakhtin relata que o uso da composição sintática dos alunos melhorou significativamente em suas produções escritas. De acordo com Bakhtin (2013:40), “essas análises explicam a gramática para os alunos; ao serem iluminadas pelo seu significado estilístico, as formas secas gramaticais adquirem novo sentido para os alunos, tornam-se mais compreensíveis e interessantes para eles”. Para tanto, Bakhtin (2013:42) salienta que tal mudança da produção escrita dos alunos se deu pela aproximação com o “discurso oral, vivo e expressivo, isto é, da linguagem da vida viva.”. Ou seja, por meio do trabalho com textos reais que circulam na sociedade.

Nessa linha de pensamento, é possível afirmar que a prática de AL potencializa a ampliação do repertório linguístico, o processo de leitura e produção de textos orais e escritos e, conseqüentemente, o processo de interação social. No interior das práticas de leitura e produção de textos, a AL promove a reflexão acerca dos sentidos possíveis, construções variadas ou até mesmo lacunas de natureza diversificada, podendo enfocar questões de ordem ortográfica, lexical, semântica, morfossintática, textual, discursiva. Esse pensar visa à compreensão do funcionamento interno da língua e precisa caminhar

de uma percepção intuitiva dos fatos a uma progressiva reflexão consciente e sistematização, acompanhada da introdução do vocabulário gramatical básico de modo a desenvolver uma atitude intencional de observar e descrever a organização da língua. Nessa dinâmica, esses sujeitos mobilizam estratégias de leitura e de escrita ao mesmo tempo em que refletem sobre questões relacionadas à análise da língua em um movimento de interdependência, não dicotomizando a reflexão sobre os conhecimentos linguísticos e os seus usos, pois refletir sobre os usos da linguagem implica refletir sobre os conhecimentos linguísticos com os quais interagimos nas diferentes situações sociais.

Além do olhar atento para o progresso no aluno com vistas ao entendimento do fenômeno linguístico em pauta, Bakhtin (2013:43) discute a importância da mediação do professor nesse processo quando afirma que a ele [o professor] cabe “ajudar neste processo de nascimento da individualidade linguística do aluno por meio de uma orientação flexível e cuidadosa.”. E para que tal posicionamento se concretize é preciso que essa perspectiva de trabalho com a AL seja colocada no centro das discussões na formação do professor de LP.

Desse modo, neste texto, problematizamos a formação inicial do professor de LP no tocante à concepção de AL. A seguir, apresentamos o encaminhamento metodológico da análise a ser relatada que, de certo modo, evidencia a prática da instância formadora – a saber – a universidade.

2. Percurso metodológico

Para compreensão dos enunciados analisados neste texto, faremos uma breve descrição do caminho percorrido por esses sujeitos em formação inicial.

No 5º período do curso de Letras, os licenciandos cursam simultaneamente as disciplinas de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa I. O objetivo do trabalho conjunto com as duas disciplinas é colocar em diálogo as concepções de linguagem, letramento, processo de ensino-aprendizagem de leitura e produção de texto, considerando o trabalho com a reescrita de textos e AL a partir da produção de textos dos alunos. Tais conceitos são introduzidos na disciplina de Metodologia de Ensino, observando as orientações das políticas

públicas dos documentos oficiais. Concomitantemente às discussões epistemológicas, ocorre a construção de um projeto didático a ser desenvolvido nas aulas de regências,⁹ realizadas na disciplina de Estágio Supervisionado.

O projeto de estágio consiste num documento em que os licenciandos planejam uma elaboração didática, composta por atividades de leitura, produção de textos (orais e escritos) e análise linguística, para as aulas de regência. A temática é proposta pelo professor formador, mais especificamente o professor regente da turma em que a aula de regência será ministrada. A AL ocorre em dois momentos: por meio dos textos propostos para a leitura na fase inicial e a partir das produções escritas dos alunos na fase final do projeto.

Nesse contexto, neste artigo, apresentamos a análise de produções discursivas geradas a partir de um instrumento de pesquisa (questionário), respondidos por 18 (dezoito) licenciandos no semestre 2013/2. Os enunciados foram gerados no exercício de prática na disciplina de Estágio Supervisionado com objetivo de avaliar o processo e evidenciam os modos como os sujeitos compreendem a prática de AL na formação inicial de professor.

A seguir, apresentamos os resultados da análise empreendida.

3. A relação teoria e prática discursivizada na formação inicial

Nesta seção apresentamos a análise de produções discursivas dos licenciandos, materializados por meio de um instrumento de pesquisa (questionário) respondido após o trabalho realizado na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado de LP I.

O referido instrumento de pesquisa abordou as seguintes questões:

- 1. Você já é graduado em outro curso superior? Se sim, em qual curso?*
- 2. Você já é professor? Se sim, em que nível de ensino e em que área do conhecimento você leciona?*
- 3. Na elaboração das aulas de regência, quais foram as maiores dificuldades?*
- 4. No momento da elaboração didática (uso) do material confeccionado para a aula, qual foi a maior dificuldade?*
- 5. Como você avalia a sua atuação no momento da aula de regência? Discuta aspectos como: ocupação do espaço de sala de aula; análise e aprofundamento dos textos trabalhados;*

9 Os licenciandos observam 08 aulas em uma turma do Ensino Fundamental anos finais ou Ensino Médio e, em dupla, desenvolvem um plano para a regência de 04 aulas em que se agenciam atividades articuladas de leitura, produção de texto (oral e escrito) e AL.

domínio de conteúdo; atenção dos alunos na aula; os encaminhamentos das atividades foram esclarecedores, etc.

6. *Como você avalia o curso de Letras, até as disciplinas que você cursou, no que se refere à formação/preparação para o estágio e para a formação de professor de Língua Portuguesa?*

A partir da análise dos enunciados, observamos a reenunciação de um discurso que dicotomiza teoria e prática. Tal discurso se concretiza pela enunciação, por parte dos sujeitos em formação, de dificuldades na elaboração das atividades de AL como no percurso do estágio e também na menção aos problemas/lacunas no próprio currículo do curso.

Assim, a dicotomia entre teoria e prática se mostra quando os sujeitos salientam as dificuldades na elaboração de atividades específicas de AL, como vemos a seguir:

Questão: *Na elaboração das aulas de regência, quais foram as maiores dificuldades, sobretudo na elaboração das atividades?*

R1 – Maria¹⁰

*Minha dupla e eu sentimos **um pouco de dificuldade na elaboração dos exercícios de análise linguística**, pois não havíamos entendido muito bem como trabalhar com tópico.*

R2 – Sara

*Dentre todos os obstáculos dessa disciplina, **o maior foi a elaboração de atividades de análise linguística**. Vimos muita teoria no decorrer do curso, mas nada de prática até esse período, por isso, no início, não tínhamos ideia por onde começar. Decidir quanto tempo gastar com cada atividade também foi difícil.*

R3 – Roberta

***Senti muita falta da disciplina de análise linguística**, senti-me um tanto insegura na preparação destas aulas, apesar de ter obtido êxito ao final. O curso em si é puxado o suficiente para fornecer embasamento teórico sobre o ensino da Língua Portuguesa por meio de gêneros, mas além da teoria, deveria haver uma disciplina ou um foco mais voltado em determinadas disciplinas às espécies de gêneros (não sei se me expressei bem). Para mim, que saí da escola há anos, tudo sobre gênero foi extremamente novo e, apesar de toda a teoria sobre essa nova abordagem, a prática em si sobre as espécies de gênero está um pouco obscura. Aprendi muito na prática mesmo, pesquisando na internet qual tipo de gênero abordava a argumentação e este tipo de conhecimento, embora pareça banal e primário, ficou pendente.*

A partir desses enunciados podemos observar que os estagiários acentuam a dificuldade da elaboração didática da AL: “*eu sentimos um pouco de dificuldade na elaboração dos exercícios de análise linguística (...)*”; “*o maior foi a elaboração de atividades de análise linguística.*”.

Tais dificuldades enunciadas remontam a aspectos relativos ao próprio processo autoral das questões, uma vez que a proposição era a elaboração autoral de tais

¹⁰ Os nomes dos sujeitos são fictícios.

atividades, por meio da competência de elaborar questões relativas a textos de determinado gênero ou a partir da observação de problemas discursivos, textuais e normativos da produção textual dos estudantes. Embora haja todo um embasamento teórico¹¹, os licenciandos salientam a dificuldade em materializar a elaboração didática dos conteúdos de ensino-aprendizagem. O que significa dizer que é exigido dos licenciandos um desempenho autoral, uma vez que precisam identificar as regularidades discursivas, textuais e linguísticas dos textos-enunciados selecionados para o trabalho em sala de aula e utilizá-las como mote para as atividades.

Ainda na discussão sobre as dificuldades em elaborar as atividades, é possível identificar um *tom* muito atrelado à expectativa de que se apresente um modelo a seguir, como vemos no enunciado-resposta a seguir:

R4 - Manoel

A obtenção de exemplos e modelos do gênero textual escolhido (carta argumentativa) que possibilitassem uma boa modelização. Também foi-nos impossível encontrar um modelo que tivesse o mesmo tema que o de nossa proposta (o rolezinho), o que também foi frustrante e nos obrigou a selecionar um texto de outro gênero (artigo de opinião) que fosse a respeito do respectivo tema, para que pudéssemos dar exemplos de argumentação específica sobre o rolezinho. Fora isso, provavelmente por falta de experiência minha, foi-me difícil (e até mesmo meio desesperador) elaborar e encontrar exercícios de análise linguística que fossem adequados a nossa proposta.

Além disso, os enunciados apontam lacunas, no seu processo formativo, como podemos verificar na fala de Roberta *“Vimos muita teoria no decorrer do curso, mas nada de prática até esse período, por isso, no início, não tínhamos ideia por onde começar.”*.

Muito embora alguns licenciandos salientem o nível de excelência teórica do curso (*“O curso em si é puxado o suficiente para fornecer embasamento teórico sobre o ensino da Língua Portuguesa por meio de gêneros (...)”*), parece-nos que a densidade teórica não satisfaz as necessidades da formação para a atuação como professor de Língua Portuguesa. Assim, esses enunciados evidenciam o discurso sobre a dicotomia teoria e prática. Sobre isso Ribeiro (2013:273) pondera que

11 Foram discutidos na disciplina de Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa textos teóricos sobre AL, a saber: Geraldi (1984; 1997); Mendonça (2006). Na disciplina de Estágio Supervisionado I são estudados os documentos oficiais de ensino (PCNs e Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Língua Portuguesa do Estado do Paraná) com enfoque na concepção de língua, objetos e finalidade do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Além disso, nesta fase do curso, os licenciandos já cursaram disciplinas em que são abordadas as especificidades do trabalho com o texto em sala de aula e as práticas de linguagem como, por exemplo, Linguística Aplicada e Linguística Textual.

No movimento entre teoria e prática, constroem-se representações lastreadas em forças ideológicas que estão na base da formação do professor, ao mesmo tempo em que estas forças enfrentam contradições que desestabilizam o já dito, o instituído e abrem novas possibilidades de um vir a ser.

Uma das estratégias discursivas para marcar o discurso dicotômico entre teoria e prática foi sinalizar problemas no currículo do curso para tentar, de algum modo, justificar essa “ausência” de preparo para lidar com as aulas de regência. Esse movimento discursivo foi mais saliente nos enunciados que respondiam a seguinte questão: *Como você avalia o curso de Letras, até as disciplinas que você cursou, no que se refere à formação/preparação para o estágio e para a formação de professor de Língua Portuguesa?*

R5 – Rute

*Na minha opinião, o 5º período sofre de uma concentração muito grande de matérias referentes a formação de professores, o que pode causar uma sobrecarga no aluno. Acredito que o estágio seria melhor aproveitado se acontecesse depois da matéria de Metodologia, por exemplo, **mas, de forma geral, o curso traz um ótimo embasamento teórico para a formação de professores.***

R6 – Manoel

*R: **Foram poucas as disciplinas que realmente deram algum preparo para o estágio.** Talvez até pela finalidade das matérias não ser preponderantemente essa – o estágio não é o fio condutor do curso, nem a matéria mais importante para a qual todas as outras convergem; se esse fosse o caso, o próprio funcionamento e estrutura da matéria deveriam ser repensados - , são poucas as matérias que relacionam seus conteúdos à sala de aula. As poucas que o fazem (lembro-me agora de matérias da professora Maria) ainda assim o fazem de maneira um tanto quanto ampla, que nos ajudariam quando fôssemos já professores formados dando aula numa escola, e não especificamente no estágio. **Senti grande falta de uma matéria de Análise Linguística que nos providenciasse base para buscar e elaborar exercícios adequados para o estágio.** [...].*

R7 – Maria

*(...) **eu acredito que eu não estava bem preparada para essa situação.** Por exemplo, assim como outros colegas, eu não tinha experiência em sala de aula e a perspectiva do ensino de gêneros pela sequência didática era nova para nós. **Portanto, acredito que seria interessante trabalhar com esse procedimento, especialmente com a análise linguística, antes, pois se já soubéssemos como trabalhar com gêneros textuais nos primeiros anos do curso, estaríamos mais preparados para a ocasião.***

R8 – Samara

Para mim algumas disciplinas poderiam ser desenvolvidas um semestre antes do início do estágio, tais como, Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa, Análise Linguística, Linguística Textual..., pois as considero base para o estágio.

Os enunciados apresentados ancoram no currículo do curso o motivo da falta de preparo para o estágio e, conseqüentemente, para as aulas de regência. Apontam que as disciplinas que tematizam a prática de AL e o trabalho com gêneros poderiam estar em

momento anteriores ao estágio (*Senti grande falta de uma matéria de Análise Lingüística que nos providenciasse base para buscar e elaborar exercícios adequados para o estágio. [...]*). Aqui vale destacar que o estágio encontra-se no 5º período, portanto, a partir de dois anos de início do curso.

Esses enunciados mostram que os licenciandos acreditam que disciplinas do curso trariam maior segurança para a prática. Em um dos enunciados há uma ponderação interessante quando aponta que as disciplinas teóricas pouco tematizaram a prática docente (*são poucas as matérias que relacionam seus conteúdos à sala de aula. As poucas que o fazem (lembro-me agora de matérias da professora Mariana) ainda assim o fazem de maneira um tanto quanto ampla, que nos ajudariam quando fôssemos já professores formados dando aula numa escola, e não especificamente no estágio*). Na visão do licenciando, não há uma articulação dos conteúdos das disciplinas da graduação em relação ao trabalho com o ensino-aprendizagem de língua na escola.

Nesse conjunto de produções discursivas ecoa um *sentimento de despreparo* para sua atuação como professor de Língua Portuguesa (*eu acredito que eu não estava bem preparada para essa situação*). Tal proposição tem relação com a afirmação de Reinaldo e Bezerra (2013:16-17), de que há “[...] uma lacuna na área de formação do professor de língua, a qual, via de regra, não favorece uma articulação entre os estudos linguísticos, os fatos da língua e os estudos gramaticais tradicionais.”

Outro aspecto importante observado nos dados, foi um enunciado-resposta em que a licencianda valoriza a teoria de gêneros e o considera como objeto importante de ensino-aprendizagem em língua materna:

R9- Maria

No meu caso, só ao final da regência, aliada a disciplina de língua portuguesa e a de estudos de linguística textual é que o ensino de gêneros fez sentido. Durante o início das aulas de estágio e destas disciplinas não fazia a mínima ideia de como organizar esses conhecimentos. Agora ao final do estágio acredito estar melhor preparada para preparar e trabalhar com os gêneros no ensino de Língua portuguesa.

Parece ter entrado no horizonte apreciativo dessa estagiária o conceito de gênero textual como elemento articulador da prática docente. Além disso, no final de seu enunciado apresenta uma valoração positiva à disciplina de estágio que, na sua perspectiva, atuou na ampliação de modos de empreender o processo de ensino-aprendizagem (*Agora ao final do estágio acredito estar melhor preparada para preparar e trabalhar com os gêneros no ensino de Língua portuguesa.*).

Então, podemos dizer que, na formação inicial, há discursos opostos no que se refere à formação docente: os que não se sentem preparados e os que avaliam positivamente a formação para a docência, sobretudo a disciplina de estágio. Há, portanto, nos enunciados “[...] vozes dissonantes, que evidenciam diferentes pontos de vista, construídos a partir de um horizonte axiológico singular, da posição única que cada um ocupa no mundo, a qual os faz verem ‘o mesmo objeto’ de modo diferente, dialogicamente.” (Rodrigues, 2011:113).

Em suma, todos esses modos de discursivizar a própria formação se embasam no discurso dicotômico entre teoria e prática que, segundo Rohling (2012), consiste na crença de que a prática se constitui em uma aplicação da teoria a um dado campo, tem sua raiz na tradição de pesquisa descolada dos problemas da vida. Já na década de 1920, Bakhtin salientava como problemática essa distância entre o mundo teórico e o mundo da vida (da ética). Isso porque “[...] não podemos perscrutar o mundo dos acontecimentos a partir do mundo teórico. Devemos começar com o próprio ato e não com sua transcrição teórica” (Bakhtin, 2010:17).

Então, a perspectiva discursivizada pelos licenciandos em que é preciso disciplinas teóricas do curso que “ensinem” a como fazer, ancora-se na crença amplamente difundida de que há uma *ponte* aplicacionista entre teoria e prática. Ou seja, os enunciados-respostas reenunciam o discurso de que há uma relação de transposição dos conteúdos advindos da academia para o espaço profissional do professor (ou seja, para a esfera escolar). Além disso, enunciam o discurso do despreparo para a atuação docente no que se refere ao conteúdo a ser *transposto*.

Sobre essa questão, lançamos mão da seguinte reflexão de Geraldi:

[...] *não há ponte* entre a teoria e a prática. A práxis exige construção, permanente, sem cristalizações de caminhos. Na práxis, alteram-se sujeitos envolvidos e percepções sobre o próprio objeto. Em se tratando de objeto que se move, se constitui, a própria natureza do objeto destrói pontes enquanto caminhos se fixam. Então, é preciso eleger o *movimento* como ponto de partida e como ponto de chegada, que é partida. (Geraldi, 1997:XXVIII, grifos do autor).

Obviamente que, naquele momento do curso (quinta fase da formação inicial de professor), os licenciandos ainda não poderiam reenunciar a relação epistemológica de que trata Geraldi (1991) sobre a teoria e a prática, que implica a compreensão da relação dialética entre os saberes científicos e os saberes pedagógicos.

Considerações finais

A presente análise pautou-se em interpretações de enunciados de futuros docentes de Língua Portuguesa e apontam para embates discursivos na formação inicial que indiciam o processo de constituição do sujeito-professor. Foi possível constatar que, na formação inicial, o processo de descentralização do papel da gramática no ensino de língua e a construção autoral de uma elaboração didática está em processo. Trabalhar os aspectos gramaticais do texto, no texto e pelo texto é um desafio na formação docente que exige que sejam substituídos os quadros teóricos que serviram à tradição gramatical por práticas que envolvam os diferentes usos da língua.

Observamos de modo saliente nos enunciados um discurso bastante recorrente que dicotomiza teoria e prática e estabelece a prática como aplicação de construtos teóricos. Segundo Furlanetto (2010), a prática não se oferece como *aplicação* da teoria, e mais, a própria ‘teoria’ não é senão uma prática, a prática teórica.

De todo modo, quando os licenciandos dizem que não estão preparados para a docência sobretudo para o trabalho com a prática de AL ou quando afirmam que o curso os está preparando adequadamente para atuação docente, vemos sujeitos se constituindo professores de Língua Portuguesa.

Assim, tais constatações reafirmam a responsabilidade da instância formadora desses futuros professores para que possam superar as práticas gramaticais descontextualizadas e pouco significativas para as demandas de letramento dos sujeitos envolvidos e apontar caminhos para um trabalho com a AL, de modo produtivo e articulado às demais práticas de linguagem (escuta, leitura, produção de texto oral e escrito).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bakhtin, Mikhail M. 2003[1979]. *Estética da criação verbal*. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Bakhtin, Mikhail M. 2010[1986]. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Valdemir Miotello. São Carlos: Pedro & João Editores.
- Bakhtin, Mikhail M. 2013. *Questões de Estilística no Ensino de Língua*. Tradução e posfácio de Sheila Grillo e Ekaterina V. Américo. São Paulo: Editora 34.

Brasil. 1998. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF.

Franchi, Carlos. 1991. *Criatividade e gramática*. São Paulo: SE/Cenp.

Furlanetto, Maria Marta. 2010. Do discurso monológico da consciência aos gêneros do discurso. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. v. 10, n. 2, p. 301-324. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/rbla/arquivos/80.pdf>>. Acesso em: 20 agosto 2011.

Geraldi, J.W. 1984. Concepções de linguagem e o ensino de Português. In: J.W. Geraldi, (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática.

_____. 1997. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes.

_____. 2002. *Linguagem e ensino*. Exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado de Letras.

Heath, S. B. 1982. Protean shapes in literacy events: Ever-shifting oral and literate traditions. In: Tannen, D. (Ed.). *Spoken and written language: Exploring orality and literacy*. Norwood, N.J. Ablex, p. 91-117.

Mendonça, M. 2006. Análise Linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto. In: Clécio Bunzen e Márcia Mendonça (orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo. Parábola Editorial, p. 199-226.

Morson, Gary Saul; Emerson, Caryl. 2008. *Bakhtin: criação de uma prosaística*. Tradução de Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

Reinaldo, M. A.; Bexerra, M. A. 2013. *Análise linguística: afinal a que se refere?* São Paulo: Cortez.

Ribeiro, Nilsa Brito. 2013. O discurso da relação entre teoria e prática na formação do professor de Português. *SIGNUM: Estud. Ling.*, Londrina, n. 16/2, dez., p. 271-292.

Rodrigues, Nara Caetano. 2009. *O discurso do professor de língua portuguesa no processo de reestruturação curricular: uma construção dialógica*. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Rodrigues, Nara Caetano. 2011. *A construção dialógica do discurso do professor de língua portuguesa*. São Carlos: Pedro & João Editores.

Rodrigues, Nara Caetano. 2014. Análise linguística na escola: reflexões sobre um processo de elaboração didática. In: Roman, E. C.; Fraga, L.; Borges, M. I. (Orgs.). *Questões Gramaticais: algumas possibilidades*. Blumenau: Muitas Vozes.

Rohlinh, Nívea. 2012. *A atuação do professor de língua portuguesa discursivizada por licenciandos na educação a distância: o embate entre o discurso da tradição e o discurso teórico*. 2012, 382 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

Tardif, Maurice. 2002. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.

